



TITLE:

7 「いなか」をとり戻す:野殿・童 仙房という「教育空間」

AUTHOR(S):

吉田, 正純

CITATION:

吉田, 正純. 7 「いなか」をとり戻す:野殿・童仙房という「教育空間」
. 円環する教育のコラボレーション 2013: 108-119

ISSUE DATE:

2013-09

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/176384>

RIGHT:

7 「いなか」をとり戻す

— 野殿・童仙房という「教育空間」 —

吉田正純

1 「生命性」という下向きの矢印

教育実践コラボレーション・センターのシンボルマークでは、中央の「教育空間」から上下に向かってコマのように、子どもの「有能性を高める」と「生命性を深める」という二つの矢印が伸びています。この図はひとりの子ども（あるいは生涯学習）の中で、「有能性」と「生命性」の成長が、切り離せないことを意味しています。京都大学大学院教育学研究科は2006年3月に、京都府相楽郡南山城村野殿区・童仙房区と協定書を締結し、「野殿童仙房生涯学習推進委員会」が発足しました。野殿・童仙房区は滋賀・三重との境にある標高400Mの高原にある人口350人程の茶・米を主産物とする地域です。ここで野殿童仙房小学校の閉校を機に、新たな交流と学びの場を創るために住民と大学とが出会いました。翌2007年度から発足した同センターの活動にこの活動が位置づけられたのは、教育学がフィールド（地域の現場）に「生命性を深める」ための根を深く張ることを求めていたからにほかなりません。推進委員会の広報誌『風と雲の便り』（以下、広報誌）第5号でも、その活動の方向性として、私たちは「生きた知識と知恵を身につけること、そして同時に、いのちに向き合い、いのちを見つめること」を提案しています。

近代国家とともに誕生した教育制度は、乱暴に言えば学校教育を頂点に「有能性」を最大限効率化する形で、発展してきたと言えます。もともと「生命性」と密接に関わる領域であったはずの「身体」や「感覚」、あるいは「コミュニケーション力」さえも、ともすると「有能性」の側面のみが偏重されてきました。これまでさまざまな「生命性」を深める試みは、学校内外で試みられてきましたが、(少なくとも日本では) まだまだ周縁にとどまっています。これは単なる教育観の問題ではなく、国家・企業が一丸となって経済成長・社会開発していく社会では、それが人的資源開発の面から必要で効率的であったからだと考えられます。それは教育「空間」という点で見れば、国家が全国津々浦々に均質な「学校」を設立し、無駄なく一つの「教育」制度を確立することと同義でした。それは同時に地域共同体の「統合」の場であるとともに、旧来の生活空間や習俗とは独立した、文化的・社会的発展を象徴する存在でもありました。

しかし子どもの「生きる力」の危機や競争への疑問が高まるにつれて、画一的な「有能性」の育成のみではなく、「生命性」の大切さや多様な「有能性」のあり方を見直す動きが、学校の内外で出てきました。また地域連携や学校支援・専門職参画による「地域の教育力」

の活用には、子どもの直接の経験をつうじた成長や多様な価値観との出会いによって、「生命性」を育む取り組みと言えるでしょう。しかし多くの方が感じているように地域社会や家庭の、「生命性」を育む教育空間としての力は低下し続けており、これも容易ではありません。ライフスタイルの多様化や産業構造の変化が背景にある以上、「むかしの地域社会」を理想化し、現代社会の変化とは無関係に再現できるとは思えません。私たちは野殿・童仙房の調査・実践では、かつての共同体が有していた教育的機能（伝承・子育て）や記憶に依拠しながらも、単なる伝統回帰ではないことを確認してきました。教育を含めて地域社会を取り巻く様々な現実の困難の中で、忘れられ否定されてきた知恵を共同で想起しながら、新しい教育空間として「再創造」することが、野殿童仙房生涯学習推進委員会にとっての挑戦でした。

本稿は 2009 年度より生涯学習推進委員会の活動にコーディネーターの一人として関わった立場からの、いわゆる「アクション・リサーチ」の成果ですが、一般化するにはまだまだ検証が不十分であることは否めません。ただこうした研究は、大学院生・市民による自主的な調査・研究活動の蓄積と、内藤浩哉さんをはじめとする地域の方々との対話・討議を含めた、地道な共同作業によって日々検証されてはじめて可能になったものです。以下の分析は活動報告・成功談ではなく、そのような試行錯誤と苦闘の途中経過と問題提起だと考えていただければ幸いです。

2 「共に学ぶ様式」に向けて — 「風と雲の広場」から

「野殿童仙房生涯学習推進委員会」は、野殿区・童仙房区の住民の皆さんの大きな協力を得て、拠点となる旧野殿童仙房小学校の校舎をほぼ自由にに使わせていただくことで成り立っています。ただ組織的には基本的に自由参加を原則としており、広報誌・チラシなどは頻繁に配布するものの、子どもでも役員さんでも「個人の意志で参加する」ことを重視してきました。これは地域コミュニティが希薄化した都市部では当たり前のことかもしれませんが、あえて私たちが自由な「教育空間」を創る上での前提として課した条件でした。そこには「行政主導型ではなく、住民が主体的にかかわって地域の問題を解決し、再生を目指していくそのプロセスに、大学が研究や学生の教育を通して関わっていきたい」（広報誌第4号）という意図が込められています。また大学側も基本的に研究室・講座等にも拠らない個人のボランティアな参加であり、大学院生のみならず数多くの「生涯学習者」の皆さんが、文字通り手弁当でスタッフを担ってきました。それは学生たちにとってもこのフィールドでの生涯学習活動は、単なる「お手伝い」や調査の対象ではなく、自らの教育観・研究観を検証し、鍛え上げる共同の学びの場であると考えからです。

もう一つ運営上の特徴は、活動の主体を「住民」に限定するのではなく、地域に何らか

の関心をもつすべての人とし、学びの場での「お客さん」扱いをしないことも心がけてきました。童仙房での活動には生活協同組合や企業・NPO、それに私たち大学など、様々な組織や個人が関わり、それぞれの関心から地域に関わっています。もちろんそうした人たちが地域住民と関わりなく活動を進めるのは論外としても、「地域住民のために」という一方的な関係でも活動は長続きしないでしょう。また職場が地域外にある人やかつて住んでいた人、逆に住居や仕事場として移住してきた人など、土地と人の関わり方も流動的になっており、教育空間もまたそうした開かれたネットワークで捉える必要がありました。

こうした野殿童仙房生涯学習推進委員会の取り組みを象徴するのが、2006年から毎年開催してきた、「風と雲の広場」という体験と交流を通じた生涯学習の広場です。推進委員会の広報誌のタイトルは『風と雲の便り』と言いますが、これは「風は便りをはこび、雲は便りを託される」（創刊号巻頭言）ことから、「いなかと都市」「大学と地域」といった異質な者同士が出会い交流することを意図したものです。最初はフリーマーケットなど「風と雲の市」として、やがて「童仙房という自然の中で、勉強でも遊びでもあるような、あるいは勉強でも遊びでもないような場を創ってみよう」（広報誌第8号）と発展してきました。ただ私たちスタッフや参加者にとって、講師・ゲストの方をお招きして新たな知識やスキルを教えていただくという、「教えられる様式」から抜け出すことは容易なことではありませんでした。活動の中で「教室」の配置や「時間」の設定から、言葉づかい・スタイルに至るまで、「教えること」が制度化され身体化された「教育」に、根深くとらわれていることに、しばしば気付かされました。そして様々な魅力的な「講師」の人たちに、一般的な教育手法ではなく、それぞれのモノの魅力や発見の驚きから学ぶことをうながすような「教えるワザ」を学んできたと思います。

このようにして「風と雲の広場」を開催しながら、参加者の「共に学ぶ様式」を醸し出すような、教育空間をデザインすることを試みながら、気づかされてきたのは以下のような点です。

（１）互酬的な学習空間づくり

「風と雲の広場」で初回から形を変えながら続けてきたのは、地域通貨「チャオ！」の広場という、「多物一価」の何でも「交換」できる、子どもに人気の活動です。地域通貨には生活全般にわたって日常的に法定通貨に代わらなければ意味がないという考えもありますが、「チャオ！」は子どもたちも参加したある種の「思考実験」の空間として試みたものです。通常の経済生活において私たちは同じ値段なら少しでも「高く売って・安く買う」ことを考えますが、どれも同じ値段で、しかも貯蓄することができない「チャオ！」ではそれは意味をもちません。すると子どもたちは、いらない物をもってきてほしいものを独占するのではなく、思い出などを「一言カード」に託して自分が他の人に最もあげたいものを出品し、家族や友人にみせたい・喜ばせたいものを買う光景がよく見られました。私

たちが学習や地域づくりを考える場合、いわゆる「市場」や「資本」の比喻でとらえることが多いのですが、こうした贈与や交換のモデルで考えるヒントをもたすものでした。つまり「教える」行為の、知識を蓄えたり利益につなげたりするのではなく、経験や思いを相手に直接伝えることで、純粋に相手が喜ぶという面を思い出す手がかりを得たのです。

2010年の第5回の広場では、さらに「手づくり村・ミニのどう」として、ミニ・ミュンヘンなどの「こどものまち」の童仙房版も試みました。ここでは「チャオ！」を工作・料理など仕事体験の対価として支払いながら、つくった物を売り買いできる市もつくりました。そこでは都市の労働を真似た仕事ではなく、お茶の葉の草木染や抹茶かき氷づくりなど、地元の材料を使って、衣食住を手づくりで「苦労して」体験することを取り入れました。第4回の広場では教室の境目で会場が制限された反省から、校庭で中央の「広場」を囲む形でテントを配置し、学ぶ時間とともに空間も区切らない形をとりました。年齢・能力に応じた極端な差が出ないように、最初に「チャオ！」の給付も行なったのですが、実際には多く働いた子どもは持っていない子に分け与え、さらに仕事を積極的につくりだす光景も見られました。スタッフは安全の確保の他は「見守る」（一緒に楽しむ）ことに徹し、新聞を見て参加した方に逆に草木染のコツを教わるなど、「教える—教えられる」関係が固定されていなかったことも、特徴的でした。

ところでこの企画で、私たちは「会場設営も含めて当日打合せから、参加者全員で始める」ことを試みました。ところが初めてわざわざ遠くから参加された方が、まだ準備ができていないではないか、と帰ってしまうというハプニングがありました。趣旨を懸命に説明したのですが、もし職業体験施設や学校の授業を予想してきたなら、いきなり会場設営や役割分担から始めるような企画は、驚きだったに違いありません。こうした反省も踏まえて、体験・学習を準備し提供するスタッフと、それを利用するだけの来場者という関係から一歩踏み出して、教育空間のデザイン・運営の段階から、子どもも含めた能動的な参加を組み込んでいく周到な準備が必要だと考えるようになりました。

（２）双方向的・体験的な教育空間

「チャオ！」の広場に限らず、「風と雲の広場」では双方向的・対話的な体験活動を、教育空間づくりの軸にしてきました。過去4回広場で企画を担当していただいた江角陸さん（元高校教員）には、万華鏡づくり・液体窒素の実験・偏光板の観察など、おとなにも「科学」の魅力と奥深さを伝えていただきました。他にも大野照文さん（京都大学総合博物館館長）の三葉虫の化石に触れる体験、安野侑志さん（京都国際マンガミュージアム）の紙芝居体験、「星くらぶ M57」高垣禎夫さんの望遠鏡制作・天体観測などは、広場でも好評だった企画です。いずれの企画も実際にはかなり高度な（おとなでも唸るような）内容にも関わらず、実験・体験の面白さはもちろん、話術や参加者との丁丁発止のやり取りなど、

ライブ感満載の学習の見本でした。どの「先生」も学校や大学の授業とは明らかに違う、「教える」ワザを私たち自身が学ぶ機会になりました。

私たちが「風と雲の広場」などの企画でもう一つ学んだことは、「視覚」に頼らないさまざまな感覚を通じた体験を、意識的に取り入れることでした。きっかけは安川さんのコラムにもある阿山さんの料理企画で、ある視覚障害者の方が参加して料理（ご飯が炊ける音）を「耳で味わう」ことを試み、刺激を受けた阿山さんが五感で味わう料理を提案されたことでした。そこから学ぶことの「身体性」を問い直し、能動的に自らの感覚を総合的に活用することを可能にする、教育空間のデザインを考えるようになりました。「広場」では2009年の第4回で「緑を匂う」（地元の緑茶とハーブ）・「匂を味わう」（地元食材の調理）等、五感をテーマにした体験コーナーを設置しました。「聴く」ということについても、ジャズライブや「京炎そでふれ」の実演のほか、桂雀々さんの落語会などを通じて、同じ空間で参加者との掛け合いで即興的に起こる出来事に「耳を傾ける」大切さを学びました。

（３）偶然性と失敗を排除しない空間

さらに「風と雲の広場」をはじめとする教育空間づくりの特徴としては、計画通りに進まないことや予想外に起こったハプニングなど、偶然性の要素を排除しないがあげられます。第二回の「風と雲の市」が台風で中止になったように、自然の中でも企画は常に天候に左右されますし、予約制ではないのでどういう人がどのくらい来るのかは予想できません。もちろん準備段階ではあらゆるケースを想定して学習目標・計画は立てるのですが、毎回何割か実現しないまま終わります。逆に企画段階で予想もしなかった学びが生じる時には、躊躇せず計画を変えてみんなで共有できるような、即興性（アドリブ）を許容することを重視してきました。

生涯学習において、意図的に設計されたフォーマル・ノンフォーマルな学習とは区別される、社会経験や日常生活の中で学ぶインフォーマルな学習の位置づけが注目されつつあります。その定義上、組織的・計画的には支援することはできないけれども、様々な発見や動機づけを生じやすくし、また知に結びつけることができる可能性を高める、空間づくりや支援・方向付けは可能だと考えます。「広場」では企画を行なう際、基本的には余りあるほどの「材料」と「道具」と、深く理解するための本や資料を用意しながら、スタッフは臨機応変に参加者と関わることにしています。子どもの活動における「冒険遊び場」や「子どもの街」等の経験に学びながら、子どもの自主性・創造性にまかせつつ、様々な安全性と学びを参加者（特に保護者）と一緒に図っていくことになります。

そうした「ムダ」や「アソビ」の余地を残すとともに、この間意識しているのは許容できる「失敗」はむしろ積極的に位置づけることです。日常的に成功よりも失敗の経験から学ぶことは多いですが、教育的な関係の中では（教育者も含めて）失敗はなるべく排除する思考に、私たちは慣れていることに気づかされます。例えば第6回の広場でも、学生が

準備を担当した「アイスクリーム作り」（食塩で氷の融点を下げる）では、材料のせいか固まりが悪く「アイス」になかなかありませんでした。担当者と子どもは終了後もずっとかき混ぜ続けたり、冷やし方を変えたり、材料を変えたり、あらゆる工夫を重ねましたが、そうした記憶は長く残ることでしょう。童仙房での活動は「ちょっと近くの店に買出し」がまずできないので、手元にあるもので工夫する・足りないながらに何とかする知恵を、子どもたちも含め学びつつあるように感じています。

さらにそうした偶然性の要素の中でも、参加者同士の「横のつながり」から新たな学習の可能性が生まれることも、私たちの活動の中では注目してきました。生涯学習では「教える役割」の者だけではなく、学習の場に参加する人同士が、それぞれ持っている経験や知識などをリソース（資源）として活用することを重視してきました。「広場」でもゲストの話を「黙って聞く」時間もありますが、それ以上に参加者同士が話しながらグループで作業したり対面で会話したりする場面をゆったりと取っています。いつも地元の子と遠くから参加した子が、最初は打ち解けていなくても終了後には校庭で異年齢入り混じって遅くまで遊んでいる光景は、学校というより一昔前の路地を思い起こさせます。学生たちが夜中・朝まで話していたり、地元の人話に耳を傾ける（あるいは「説教される」）のも恒例ですが、ある種の非学校的な教育空間として企画以上に重要な位置づけと考えています。

こうした位置づけは初めから意図されたものではなく、回を重ねるごとにふり返りを経て蓄積されてきたものです。多くは言語化されていない「暗黙知・状況知」に近いものですが、そうであるからこそ新たな「教育空間」の試みとして一般化・転用可能なのか検証しながら、共有し洗練させていくことが今後の課題です。

3 「持ち寄り型の知」 — 「野童いなか塾」から

野殿童仙房生涯学習推進委員会の活動は当初から、現実の文脈から切り離され抽象化した「大学の知」を押しつけるのではなく、空間の固有性に根差した「ローカルな知」を大切にすることに、私たちは最も魅力を感じてきました。これまでの「大学の知」においては、借り物の理論的枠組みや問題意識を無反省に「現実」に当てはめて、フィールドを自分たちの調査研究の材料としてのみ見なす姿勢が強かったと感じてきたからです。教育学や生涯学習においても、学習ニーズや地域課題が「潜在的に」存在すると考えて、いわば開発主義的に「持ち込む」図式は私たち自身にも根強くあると感じてきました。実際地域の人々との関係が深まるほど、京都大学の「学問」など高尚で生活と無縁である感覚に加えて、一時的に地域に関わって「研究成果」だけを得て去っていく研究者たちへの不信感も強いことを感じてきました。

そのため学習のテーマやゲストを決める際にも、生活や自然の内にある「ローカルな知」

を、何らかの形で取り入れることを意識してきました。「ローカルな知」とは共同体の昔からの伝統や独特な習慣を必ずしも意味するのではなく、歴史的・社会的に形成された現在の人々の生きられた経験と結び付いた、知恵や知識のあり方と考えています。そしてそうした知の特徴は何よりも場所に関わる記憶や想いと結びついている文脈依存的な性質であり、普遍化・一般化された学校知とは異なる「生きられた空間」としての地域教育空間と切り離せません。こうした知は大学側から「持ち込む」ものではないのはもちろんのこと、ただ歴史的事実や地域の現状を地元の方に取材・調査して報告するだけのものでもありません。むしろ地域教育空間の文化・自然・産業などの過去の知恵・経験といった資源を、今生きている人々が価値を見出し、未来につなげていくために積極的に再構成していくことあると考えました。

地域に関わる生涯学習の課題を取り上げる際に、いわゆる直接的な「経済活性化」につながるような目標を設定するかどうかについては、私たちの中でも議論がありました。実際、農業・少子高齢化・社会サービスなど地域の抱える問題は深刻であることも日々実感し、「地域再生」やまちづくりに関する事例や分析も研究会で共有してきました。そうした中で例えば「特産品づくり」や「観光地」としての集客モデルでは（実は私たちも最初は色々考えたのですが）、ごく一時的・局所的な「活性化」の効果しかもたないことに気づきました。そして経済成長と公共事業を前提とした「目玉」をつくるようなまちづくりではなく、人口や経済規模は縮小しても生活の「豊かさ」を深めることが、野殿・童仙房に限らずこれからの日本の地域社会が直面する課題だととらえました。そしてそこにこそ教育学研究が「地域」を学ぶことに貢献し、具体的な分脈から切り離されて生命性を失った教育を見つめ直す手がかりがあるのではないかと考えたのです。

こうして地元の様々な方と話し合いながら、一時的なイベントとしてではなく、定期的・継続的に学び合う空間をつくりだしていくために、「野童いなか塾」を2010年度から月一回程度のペースで続けてきました。これは「体験を通じた学びの場」「地域発見・地域づくりの場」「出会いと交流の場」となることを目指して、子どもから大人まで地域内外から参加できる空間をつくる活動です。ここであえて「いなか」という言葉を入れた理由は、都会から見た「自然の豊かさ・のどかさ」だけではなく、不便さや苦労もひっくるめて（故郷の意味も持つ）「いなか」を再評価し価値を見つけるという意味が込められています。また「塾」には前章で述べたように、学校・教室・講座のように専門化された教師をもたず、私塾や寺子屋のように相互に「学ぶ」場としていきたいという意図が込められています。

「野童いなか塾」ではまずは地域内をみんなで歩き、人々と出会って話し、多様な観点から地域を「教育空間」として見つめ直す作業から始めました。

私たちは「野童いなか塾」をはじめとする活動の中で、外部からの持ち込み型の教育から、それぞれが内在する知恵とワザを見出し、分かち合う「持ち寄り型」の生涯学習をつくりだすために、特に以下の二点を念頭において活動を進めてきました。

（１）学習資源としての人々のワザと記憶の掘り起こし

「野童いなか塾」を始めるにあたって、改めて地域の方々にどのような活動をつくり（学び）たいのか、そしてどんな活動（学び）を自分が提供できるのか、じっくりと議論しました。それまで関わりをもってきた方々には、地域の「地図づくり」を提案され方や、元野殿童仙房小学校の先生でそばづくりなどに誘ってくれた方、地域で高齢者や障害者が暮らしやすい場を目指している方もいました。童仙房からサイクリングのネットワークを広げている方や、「童仙房天文台」を構想している方、陶芸や木工など芸術家同士のつながりを広げる方など、「空間」の意味づけも多種多様です。もちろんお茶づくりや農業に関しては様々な奥深い知恵やスキルをもった方がたくさんいますし、地域で暮らすためにわら細工作りや大工仕事などはプロ並みの技術をもつ方が多くいます。近年移住してこられた方の中にも、馬を飼ってアニマルセラピーに取り組む方や、地域で畑作業をしながら食と農の未来を考え続ける農学研究者など、魅力的な方々にも出会うことができました。

童仙房はいわゆる「I ターン」（都市からの移住者）が比較的多く、また古くから開拓地として進取の気風があることもありますが、こうした「地域人材」は掘り下げればどこにでもあることを実感しました。一方でこのように様々なワザをもち、地域の今後や子どもたちのことに関心をもちながらも、具体的に形にして呼びかけ、また横のつながりをつくるのはなかなか難しいと感じている方が多くいることもわかりました。そこで野童いなか塾は学校型の「教室」や「講座」にするのではなく、フィールドを舞台に柔軟に学びを展開するための「プラットフォーム」（共通の基盤）にすることを目指してきました。実際の活動内容は、地域散策や自然観察会、そば打ち体験や昔の遊び体験、料理・地域防災・農作業・天体観測など、学校教育の体験活動や生涯学習講座とは、それほど違うものではありません。むしろ「ありふれた」活動のなかで、地元の人々と他所から訪れた人たちが横のつながりをつくりだし、相互の学習を仕掛けるところにこそ、「いなか塾」の意味があると考えています。特に自然観察指導員京都連絡会の皆さんには何度も足を運んでいただき、草花や昆虫など身近な自然の魅力を、考え感じながら楽しむ方法を伝えていただき、「野童いなか塾らしい」学びの空間を一緒に創っていただいています。

もう一つ私たちが何よりも学習する資源だと考えているのは、地域で暮らしている人々の地域にまつわる思い出や出来事の「記憶」です。本稿では深く触れることはできませんが、私たちは生涯学習実践づくりとともに、地域社会調査も大学院生等と共同で並行して進めてきました（本報告書・辻喜代司さんコラム参照）。これまで広報誌でも「童仙房地区の歴史的形成と教育の関わり」（第9号、生駒論文）や「人を見送るということ―童仙房における葬送儀礼」（第13号、児玉論文）を掲載し、地域での報告会も行なってきました。さらに私たちは人々がこの地で生きてきた「普通の人々の暮らし」に注目する、ライフヒ

ストーリーのインタビューを開始し、人々の記憶に込められた想いや願いを、対話的に引き出すことを目指しています。今後はグループでのライフヒストリー調査や、聞き書きの報告集などといった、記憶を共有することによる新たな学びの可能性も探究しています。

地域の教育資源の「掘り起こし」においても、経済的効果や教育的「利用価値」をもって、研究者のバイアスに気付かされる場面も数多くありました。広報誌第10号は童仙房に在住していた櫛田豊久さんが編集協力した号ですが、そこでは「何もない野殿・童仙房に多くの人が訪れる秘密は何でしょう？」と問うています。櫛田さんは、「何もない」からこそ、「人の感覚を研ぎ澄ませ、新しい気付きを与える『ちから』があること」ではないかと述べています。こうした視点は、どこでも同じように知識を使えることを目的とするのではなく、「今ここ」での学びの大切さを思い知らされるものでした。私たちは研究成果を持ち出し・積み上げるのではなく、人々の内側で掘り下げ・深めるために、教育学として何ができるのか問われていると感じています。

（２）「大学の知」とフィールドの関係

「野童いなか塾」では、ローカルな学習資源を活用するだけでなく、そこで生じる体験や経験を、地域の抱える問題を解決し新たな展望を見直すための「知」へのつなげていきたいと考えてきました。そうした試みの一つである『学ぶ原理～リョウシ（漁師×猟師）さんからみた森・里・海のつながり』では、私たちが「大学の知」をフィールドとどう関わらせていくかの手がかりを得ることができました。座談会では『森は海の恋人』で知られる気仙沼のカキ漁師・畠山重篤さんと、『ぼくは漁師になった』の著書がある千松信也さん、それに生涯学習推進委員会会長・野殿区長（当時）、そして猟師でもある中村富士雄さんに語っていただきました。そこでは「自然」には人間の生活もその一部として含まれており、その連環のなかで「環境」をとらえなくてはならないこと、そうした自然との関わりの知恵が地域の暮らしの中に息づいてきたことも語られました。また三人とも先達からの継承や「独学」によって、大学の研究者も驚くような知識と知恵を身につけた方たちであり、専門分化した「研究」の限界を感じていることも議論になりました。

教育学も含め「大学の知」は、決して「フィールド」を否定してきたわけではありませんが、それは自らの持つ理論や方法を当てはめる「対象」と見なすことがほとんどです。

「フィールドから学ぶ」といわれる場合でさえ、あくまで研究・調査する側にとって研究を補強し改良するための「学び」であって、現場の人々が自力で問題解決することとはほとんど無関係でした。またかつての国家・地方ぐるみの経済成長期のように、大学を頂点とした知の独占のもとで開発されたモデルを、トップダウンで普及することで地方の「豊かさ」が実現できるほど、現在の状況は容易ではありません。原発問題や環境問題が直面しているように、効率性や量的拡大のような一つの「解決策」を求めることが難しい、それぞれが自らの生活の豊かさについて再帰的に向き合わざるをえないような社会に不可避

に向かっているからです。

私たちが「野童いなか塾」を始めるにあたって、一つの手がかりとしたのが「地域まるごと博物館」ともいわれるエコミュージアムの活動でした。これは人々の文化・自然・産業に関わる記憶や想いを、研究の側が収集・収奪するのではなく、フィールドにあるがままで保存しながら、その価値・意味を発見し共有していくという試みです。行政主導の町おこしや観光地化を目指すものではなく、フィールドでの「草の根」の学びと交流のなかで、地域の「当たり前」の大切なものを見直すツールとしてふさわしいと考えたからです。ただそれも「成功事例」をもってきてフィールドに適合させようとするれば、また外からの視線で地域の「魅力」なるものを投影するものにしかならないでしょう。研究者・「大学の知」が「住民の声」を代弁するのではなく、いわば「フィールドが語りだす空間を共に創る」試みは、まだこれからの課題だと考えています。

私たちの活動では広報誌や報告会など、研究成果を地域に「還元」することを目指してきましたが、それは単にわかりやすい言葉を使うとか、実用的なアイデアを示すとかだけでは十分ではありません。インタビューや文献で調査した結果をそのままフィールドに返すだけでは、非生産的であるだけでなく自分たちの研究のために「利用」しているだけではないか。地域に関わる人たちが自分たちの暮らす空間を発見し、市場経済の競争のみでない自然・文化の固有の価値を見出すことに貢献できているか。こうした問いに答えを出すのは容易ではありませんが、私たちは日々それを自問自答するために、大学や教育学にとってこのようなフィールドに関わり続けることは不可欠だと考えます。

4 「地域教育空間」の再創造のために

教育実践コラボレーション・センターで、野殿・童仙房での活動に関わる部門は「教育空間創造ユニット」と呼ばれています。この「空間」という呼び方には、「教える／教えられる」関係や既存の教育内容・教育関係を自明のものとして持ち込むのではなく、大学も地域も各個人が対等な立場で参加する開かれた場であると私たちは解釈しています。また行政的地理範囲に囲まれた「地図としての空間」でも、常に変わらない文化・社会を有する「閉じた共同体」でもなく、現実には人々が意味づけ直し続ける「生きられた共同性」としての地域空間をとらえようとしてきました^①。私たちの活動が、地域の人々が長年の努力で育ててきた野殿童仙房小学校の閉校とともに始まり、教育が空白の場として「空間」として投げ出された所から始まったのは、この「地域教育空間」のあり方を見つめ直す象徴的な意味がありました。

その中で学校教育が「教育空間」のすべてを独占・集中するのではなく、地域社会の様々な「空間」として開いていくことが、「生命性」を育む上で不可欠だと感じてきました。た

例えば野殿・童仙房で活動開始当初から続けてきた農作業体験と比較すると、学校での農業体験の場合、学期・授業時間などの時間的制約とともに、空間的にも十分に準備され失敗しないことが求められます。もちろん植え付け・収穫など「育てた」という実感は貴重なものですが、新たな農法への挑戦や失敗、農薬を使う葛藤や悪天候など、「苦労」は一時的なものとししか体験されません。これに対して私たちは畑（フィールド）で、土づくりのため微生物や虫を育てる長い関わりや、天候・土壌の変化を五感で総合的に判断する知恵、そして生業として農に関わる苦労と喜びなどを、人々を通じて学んできました。

バーチャルな世界も含めグローバリゼーションには移動と価値の均質化を進めますが、土地から引き剥がされることには痛みと喪失感を伴うことを、しばしば大学・学校の知は忘れてしまいます。「生命性」は身体・感覚・記憶といった、コミュニティ・家庭など固有の親密圏と密接に結びついており、人々が生きている「空間」の多様性と切り離して「教える」ことは、原理的に不可能ではないでしょうか。学校教育においても今後求められていく問題解決やコミュニケーションの能力を含んだ深い意味での「学力」は、もとより教室内だけではなく多様な経験や興味の中で培われるものでしょう。しかし学校教育がすべてを抱え込んで肥大化し、いわば地域や家庭を「学校化」していくことは、教師にとっても子どもにとっても息苦しいはずです。それよりも地域・家庭・社会に「生命性」を育む役割を「還していく」こと、地域の多元的な教育的な空間の中でおとなも子どもも共に学ぶことを可能にしていくことが、遠回りでも可能な道筋だと考えます。

こうした地域教育空間の創造のために、これまで述べた私たちの野殿・童仙房地域での生涯学習活動の経験から、改めて整理すると以下の二点が方略として有効だとわかりました。一つは「共に学ぶ様式」への転換であり、地域空間の中でも「教えられる関係」の自明性を問い直し、相互に知を与えあう関係を可能にすることです。そのため講座型・教室型からフィールドを基盤とした双方向型・体験型の学びを起点として、失敗やハプニングが許容される「ゆるやかな」教育空間づくりが効果的でした。もう一点は「持ち寄り型の知への転換」であり、「大学の知」・学校知を地域に無前提に「持ち出す」ことを否定し、生の多様性と地域の文脈の中に位置づけなおし検証することです。そのためにその地域につながるワザや知恵を持っている「素人」のつながりを大事にし、「当たり前・どこでもある」と思われてきた記憶や風景を再発見することが課題となりました。

こうした戦略はそれぞれの部分では学校教育でも生涯教育でも主張され実践されてきたものですが、制度としての教育に組み込まれた瞬間に生命性を失います。これらは効率性や単線的な発達とは異なる向きのベクトルだからであり、学校教育とは異なる「もう一つの教育空間」を必要とするからです。ただ地域自体が「学校化」された現在の日本社会ではそれは決して容易な作業ではありませんし、何よりも私たち自身が染みついた「教育」の固定観念を解きほぐす必要があると感じています。地域の女性たちの提案で2011年から始まった「水曜ひろば」は、子どもと高齢者がゆったりと空間と時間を共有しながら、一

緒に作業したり話したりする場ですが、私たちにとってもこのような空間づくりを深めていくうえでの貴重な場となっています。

野殿・童仙房では小学校閉校というタイミングと、開拓地としての進取・独立の気風や開放性に助けられ、「よそ者」の私たちの試みを受け入れてくれました。それでも現実の地域の苦境の中で非競争的・非効率的な教育空間づくりは、ともすれば好事家の遊びにしか見えないことも感じています。それでも私たちはあえて「地域課題」や「学習ニーズ」を勝手に「掘り返される」のではなく、人々が自ら苦勞して探しだす以外に、「生命性」を回復する道はないと考えています。これを「浦河べてるの家」の「苦勞をとり戻す」という言葉にならって、地域の困難を外部の支援で安易に解決するのではなく、自分たちで悩み考え続けるという意味で「いなかをとり戻す」と呼びたいと思います^④。これは開発・成長一辺倒の価値観から、立ち止まってじっくりと内面を見つめ、弱く小さくとも充足した生を営んでいく社会への転換に不可欠な、新たな教育・生涯学習像を目指すものでもあります。私たちはこれからも「生命性」の根を「いなか」に深く根ざして、人々と共に学びの場を育てて行くことを願っています。

■註

- (1) 吉原直樹 2011 『コミュニティ・スタディーズ』作品社、pp.354-358。
- (2) 横川和夫 2003 『降りていく生き方』太郎次郎社、pp.66-74。